

LA FORMACIÓN DE LAS MAESTRAS Y DE LOS MAESTROS: NECESIDAD DE CUALIFICAR UN PROCESO.

*Dr. Joaquím Pélach.
Universidad de Girona.*

La formación de los maestros exige una transformación profunda, un cambio cualitativo en la consideración tradicional de su currículum. El autor cree que es necesario un pacto, una negociación que explicita la orientación de un nuevo plan de formación de maestros. En este trabajo se defiende la propuesta de una Licenciatura de Formación de Profesorado, organizada en dos ciclos. El primero básico, troncal y generalista, sin olvidar aspectos de especialización en los itinerarios formativos referidos a la educación infantil, primaria y secundaria. El segundo, orientado a una práctica educativa que permita un aprendizaje reflexivo. La dificultad en el marco legislativo actual de esta propuesta, conduce a otra que, basada en la doble titulación, constituye el primer paso hacia la Licenciatura y que, desde un punto de vista legal, parece viable.

Palabras clave: *Formación de Profesores. Itinerarios formativos.*

The present training teachers method, demands a deep transformation, a qualitative change on the traditional consideration of their curriculum. The author believes that a treaty or negotiation is needed, to make explicit orientation of a new plan of training for teachers. It is defended in this work, the proposal of a university degree on Training of Teachers, organized in two cycles.

First cycle, a basic, centric and generalizing one, without forgetting the speciality aspects on formative itineraries refer to infancy, primary and secondary education. The second cycle, directed to an educational practice, which would allow a reflexive apprenticeship. The difficulty within the actual legal frame of this proposal, takes to another, based on the first step to university degrees, and that, from that point of view looks possible.

Key words: *Training of Teachers; Formative itineraries.*

Voy a reflexionar sobre el reto que representa pensar o repensar nuevas propuestas de formación del profesorado. Me apartaré de una presentación de pensamientos contrastados sobre el tema. Pienso que compartimos formación, lecturas, conocimiento y probablemente una reflexión más personal posibilitará un mayor debate.

No he podido resistir la tentación de proponer en este foro, cualificado por el interés en la formación de maestros, un debate sobre la necesidad de plantearnos un cambio cualitativo -también cuantitativo- en la tradicional consideración de la formación de maestros. Ya expuse estas reflexiones hace pocos meses en la Universidad de Barcelona pero desearía poder contrastar y compartir opiniones con ustedes.

Creo que poder hablar de estos temas en lo que entiendo como "nivel interno", es decir, con profesionales de la educación, es una oportunidad para decir en voz alta aquellas cosas que fuera del contexto profesional pueden ser mal entendidas o mal interpretadas. Es en cierto modo la posibilidad de ser atrevido en las propuestas con la certeza de que serán captadas como opiniones discutibles de una persona preocupada por el reto educativo-formativo del siglo XXI.

Quisiera iniciar la reflexión apropiándome de unas aportaciones del informe Jacques Delors, el Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI.

La formación del maestro debe tener en cuenta el futuro papel del profesorado en el desarrollo de la personalidad de los alumnos. Esta formación debería tener presente lo que se pide al maestro respecto a lo que deben aprender los niños y niñas en la escuela. Habría que preparar a los maestros para que supieran enseñar en las cuatro dimensiones del hecho de aprender que se desglosan en el informe:

-Aprender a conocer

Descubrir el placer de aprender cosas nuevas adquiriendo la capacidad de descifrar el propio entorno. Aprender para conocer supone aprender a aprender con el ejercicio de la atención, de la memoria y del pensamiento.

(Selecciono una frase: "(...)sería peligroso imaginar que la memoria se ha vuelto inútil a causa de la formidable capacidad de almacenaje de información de que disponemos hoy en día. La facultad humana de memorización asociativa, que no se puede reducir a un automatismo, debe cultivarse con esmero.")

-Aprender a hacer

La evolución científico-técnica ha variado la concepción del trabajo y el papel de los trabajadores dentro de la cadena productiva. El saber hacer ya no es una formación profesional en el sentido de aprendizaje de unas técnicas más o menos elaboradas. A quien ejerce una profesión se le pide que sea actor de cambio, que innove, que tenga capacidad para adaptarse a las situaciones variables de todas las labores. Es necesario que los maestros enseñen no sólo a hacer sino a entender por qué se debe hacer de un modo determinado (pasar de la noción de calificación profesional a la de competencia personal).

-Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás

Hay que pasar de la competencia a la colaboración. La metodología que utiliza el maestro, los procedimientos que aprenden los niños y niñas, deben cultivar los valores de convivencia. El respeto a las diferencias, la capacidad de entender las culturas que no son del contexto inmediato, son elementos que deben marcar la función educativa de los maestros (podríamos hablar del currículum oculto de la metodología). El maestro que no tiene un proyecto definido, ¿qué proyecto transmite? Los maestros deben tener capacidad de análisis de su propia acción educativa para poder ajustar constantemente su actuación a las necesidades del grupo-clase.

-Aprender a ser

Todo ser humano debe estar en condiciones de hacerse un pensamiento autónomo y crítico y de forjar su propio criterio, para determinar él mismo lo que considera que debe hacer, decidir, aprender, etc. en las diversas circunstancias de la vida. La escuela debe recuperar este sentido profundo de formación más allá de la simple recopilación memorística de unos datos. Debe armonizar la necesidad de aprender para entender la cultura del entorno con la necesidad de adquirir pensamiento autónomo para poder generar nueva cultura.

A modo de contrapunto y para dar sentido de continuidad al debate que sobre este tema hemos mantenido desde hace años, queremos citar lo que Quim Franch, a finales de los años 70, llamaba los "mínimos" de la escuela:

- Conseguir que los chicos y chicas sean capaces de actuar en la realidad, es decir, en el entorno de su vida cotidiana: entender las informaciones que circulan por su medio, procesarlas adecuadamente, dar respuestas precisas en términos de acción y, así, aprender la eficacia de su acción en el propio entorno.

- Enseñar la capacidad de relacionarse participando activamente en la vida del grupo y en las tareas colectivas.

- Por último, la educación debería poner a los chicos y chicas en situación de pensar por sí mismos."

Son concreciones que a todos nos suenan, de las que hemos hablado y que hemos debatido, tal como se constata en las aportaciones de Franch. Quizá lo que se debería destacar es el contexto en que se producen. El hecho de que a las puertas del siglo XXI se haga esta reflexión es esperanzador y al mismo tiempo es un reto para todos los profesionales. El informe de la UNESCO es una apuesta de futuro muy concreta que a la vez rompe la posible seguridad en que nos habíamos instalado.

El curso pasado Fiorenzo Alfieri estuvo en Girona, en nuestra facultad, y pudimos tener una sesión de trabajo con él, en el marco de la reflexión general que nos hemos planteado para revisar los planes de estudio. Iniciaba sus planteamientos con un título: "Finalmente la formación", decía, refiriéndose a los planteamientos de futuro.

Nunca antes la educación había tenido un papel tan importante en la organización social. La "intencionalidad formativa" debe ser una dimensión fuerte y per-

suasiva. No basta con invocar la educación y mantener un "discurso educativo": es necesario que la sociedad invierta económicamente y que analice los distintos componentes porque no podemos hablar sólo de escuela sino que debemos contemplar la existencia de un sistema formativo territorial. Alfieri habla de un "ambiente educativo". Si no conseguimos introducir este concepto, la escuela puede seguir siendo una institución bastante cerrada que se reproduce casi exclusivamente a sí misma y seguiremos sin optimizar los recursos y formando maestros para una escuela que debe cambiar necesariamente.

Nos gustaría que estos ejemplos sirvieran para dar un tono dinámico a las consideraciones que quisiéramos aportar al debate. Porque un proceso de formación -sea inicial o permanente- debe resultar, cada vez más, un debate, un intercambio de cultura y de "culturas" para que juntos podamos construir conocimiento. Pensemos en la riqueza del planteamiento "intercambio de culturas", de qué manera rompe el esquema metodológico que tenemos más asumido.

Pasemos a concretar un poco más el perfil del maestro. Es necesario explicitar y, ¿por qué no?, pactar la orientación que queremos dar al plan de formación de maestros. Creemos que en este nivel debemos hablar del maestro de Infantil, Primaria y Secundaria. En un segundo plano, pondríamos las especialidades y quizá las aumentaríamos con itinerarios curriculares. Ello no significa que la formación de especialistas no sea un logro importante, sino que debe enmarcarse en el ciclo formativo de los niños y niñas que prevé la LOGSE.

Quisiéramos aportarles una parte del trabajo colectivo que llevamos a cabo en Girona preparando el nuevo plan de estudios. Después, y a partir del título propuesto, plantearemos aspectos que podrían mejorar la situación presente.

La formación del profesional de la educación debe partir de la realidad del centro educativo. El marco educativo es la escuela, el centro, el instituto. Es necesario tener una consideración ecológica de este marco (sistema, si se quiere) que nos permitirá al mismo tiempo situarlo en el marco más amplio del entorno educativo (pensamos en el movimiento de ciudades educadoras, por ejemplo, y en el papel que juega en ellas la escuela o el instituto).

Para enmarcar esta formación es necesario pensar en las funciones en las que prevemos la intervención del maestro. Las funciones de los maestros están relacionadas y condicionadas por las demandas sociales (las que prevé el informe Delors, por ejemplo) en el ámbito de la educación en general y de la escuela en particular. Estas funciones se desarrollan en tres ámbitos: comunidad educativa, alumnos y entorno social.

En el ámbito de la comunidad educativa, el maestro debe ser un miembro activo que participe en los distintos niveles de intervención y actuación. Esto debe implicar trabajo en equipo y, por otra parte, establecer contacto con las familias y con los otros estamentos educativos del propio contexto.

Las funciones de gestión del centro -en los distintos niveles- deben entenderse no tanto como una simple racionalización organizativa de espacio, tiempo y recursos, sino como un elemento más de optimización de las interacciones del proceso de

enseñanza/aprendizaje como parte del proceso educativo.

En el ámbito del alumno, el maestro debe tener como función básica la de favorecer el desarrollo global de los alumnos, lo que debería implicar distintos niveles de actuación:

- Nivel afectivo y emocional: crear situaciones que posibiliten un ambiente de seguridad personal a partir de la propia identidad del alumno y de la aceptación de sus posibilidades y limitaciones.

- Nivel sensorial y expresivo: facilitar el desarrollo de la motricidad, la percepción sensorial, creatividad y espontaneidad, potenciando al máximo el uso de los distintos sistemas de comunicación: expresión oral, expresión escrita, expresión icónica, manifestaciones plásticas, corporales, musicales, tecnológicas y otras.

- Nivel intelectual: ayudar a los alumnos a realizarse intelectualmente, potenciando la generalización, la abstracción y el sentido crítico del alumno, lo que se conseguirá mediante el desarrollo del lenguaje verbal, favoreciendo la capacidad de observación, el descubrimiento de la realidad y la capacidad de expresión.

- Nivel de relación social: procurar que los niños y niñas establezcan y mantengan relaciones personales positivas y lleguen a ser capaces de participar y disfrutar de la vida del grupo. Éstas y otras modalidades de actuación requieren, por parte del maestro, una orientación educativa que desarrolle en los alumnos actitudes solidarias y de colaboración y tolerancia.

También el maestro, con relación a los alumnos, debe ejercer la función de crear situaciones de aprendizaje. El maestro debe procurar que el conocimiento de la cultura del entorno sea significativo para el niño. El maestro debe conocer y hacer conocer técnicas de trabajo a los alumnos. También debe favorecer la adquisición de hábitos de trabajo y despertar inquietudes que faciliten a los alumnos una valoración crítica del hecho cultural.

En el ámbito del entorno social, el maestro debe asumir la función social de la escuela como receptora y transformadora de cultura. Debe facilitar la integración de cultura como paso hacia la creación de nueva cultura. El maestro deberá procurar que la escuela esté abierta a su entorno y que sea capaz de integrarse en él, juntamente con los demás agentes socio-culturales, como elemento de dinamización cultural.

Desde las primeras reflexiones sistematizadas, iniciadas con el seminario coordinador de las "Escoles de Mestre de Catalunya" (1982), se plantea la formación inicial como la suma de tres vectores. Quisieramos modificarlos ligeramente (para huir de la falsa diferenciación entre contenidos y didáctica) y , así, propondría:

- la adquisición de conocimientos e instrumentos que ayuden a fundamentar la reflexión psico-socio-pedagógica del hecho educativo.

- la adquisición de conocimientos y habilidades didácticas que le permitan hacer propuestas metodológicas que faciliten a los alumnos la construcción del conocimiento.

- el desarrollo de capacidades y actitudes que faciliten el nivel de madurez personal necesaria para poder asumir las responsabilidades que le son propias.

La creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje que faciliten a los alumnos la construcción del conocimiento exige una formación rigurosa del maestro que le permita un conocimiento profundo de las materias de su currículum, para que pueda examinar sus conceptos, sus métodos y sus líneas de trabajo. Dentro de este conocimiento profundo no podemos olvidar la vertiente didáctica de cada una de las materias que ayudarán a conformar el marco cultural de los alumnos.

Sin embargo, no podemos olvidar en la formación del futuro maestro el aprendizaje de una metodología de investigación. Ésta debe facilitarle la posibilidad de integrar en su proceso de trabajo profesional la investigación-acción necesaria para plantearse una buena reflexión desde y sobre la práctica.

Por todo lo señalado, en el título de la comunicación hemos propuesto el término 'proceso', pensamos que la formación del profesorado debería plantearse como un proceso (¡casi interminable!) que contiene diversas fases o tiempos en función no sólo de la formación previa de los alumnos, sino también de su situación respecto a la práctica educativa.

La formación previa es un tema importante que se ha simplificado demasiado por necesidades más de política de distribución "educativa" (sic) de los alumnos que de planteamiento a fondo de las necesidades de formación. ¿Se ha planteado, globalmente, como ideología, cómo incide la formación de los maestros y educadores en la evolución social y cuáles son las repercusiones que puede tener?

Dos ejemplos como referentes:

- La situación que se vivió en los años ochenta cuando la selección de alumnos sólo se hacía en las escuelas de maestros comparada con la actual masificación de alumnos en las titulaciones de Maestro.

- La formación previa (hablo de los alumnos que provienen del COU o de la FP) de algunos estudios de maestro, que está generando mucha confusión.

La situación en relación a la práctica educativa es otro gran tema que incide en el concepto metodológico del proceso de formación. La tendencia a formar profesores con capacidad de reflexión sobre la propia práctica introduce nuevos elementos. Un curso de especialización con alumnos que ya son maestros en ejercicio tiene un carácter metodológico distinto a la formación inicial con alumnos que provienen de COU o FP.

Por ello creemos que es absolutamente necesario proponer una licenciatura de formación de profesorado. Ésta debería plantearse el proceso de formación del profesorado a partir de lo que llamamos formación inicial en los primeros ciclos de la universidad con una formación básica -troncal- generalista (diferenciando posiblemente aspectos de ciclo, como: infantil, primaria y secundaria, por las diferencias obvias del alumnado) para poder alcanzar el nivel cultural que permite afrontar las nuevas necesidades educativas. También debería ir avanzando en una especialización en los itinerarios de formación específicos (siguiendo tanto las necesidades del currí-

culum de infantil o primaria como las de secundaria). En el segundo ciclo tendríamos que hablar de profundización y con una metodología apropiada que hiciera descubrir el nivel de investigación-acción que debe tener la tarea del maestro. Este segundo ciclo debería facilitar una formación muy integrada en la práctica educativa que permitiera aprendizajes de reflexión (no necesariamente de profesionalización).

En el marco legislativo actual esta licenciatura es difícil de aplicar a pesar de las necesidades obvias que la convierten en totalmente indispensable. Quisiera añadir a los argumentos de formación planteados, la estrategia de formación de nuestros maestros en el marco de la libre circulación de profesionales en la Unión Europea. Debería preverse la situación de nuestros titulados en un mercado laboral en el que habrá maestros licenciados (Italia, Suiza...) o maestros con cuatro años de formación (Inglaterra, ...).

Por eso proponemos la doble titulación, a partir de la legislación vigente, como paso hacia la licenciatura o formación similar. Esta doble titulación debería iniciarse con los aspectos más generales de formación y centrarse en las etapas diseñadas en la LOGSE: infantil y primaria. Después se tendrán que prever, probablemente en forma de especialidad o de itinerarios curriculares, las especialidades ya reconocidas o las que se puedan añadir a éstas. El alumno cursaría dos titulaciones oficiales que tendrían muchos créditos compartidos. El modelo no es una panacea, es un intento de prolongar formalmente la formación de los maestros y las maestras. Cada centro debería planificar estos procesos para que respondieran a la doble finalidad que se plantea: mejorar la formación y justificar la ampliación de los estudios con una doble titulación.

La formación inicial del profesorado necesita, tanto en su debate científico interno (investigación-acción, aportaciones teóricas, etc.) como en la metodología docente, de una conexión con el mundo de la práctica. Es difícil encontrar el modelo justo de formación. ¿Es necesario pensar en un debate permanente sobre la dicotomía entre formación teórica y formación práctica? ¿O es mejor plantearse la capacidad de reflexión sobre la propia práctica como hilo conductor? En este último caso debemos los centros universitarios resolver un tema que no depende de la administración: la renovación metodológica de la formación de maestros y maestras.

Para facilitar la mejora de relaciones entre la formación y la práctica, podríamos pensar en centros de interacción didáctica. Deberían ser centros donde todos los servicios educativos de la Administración que apoyan la práctica pudieran dialogar con fluidez con la Facultad de Educación. No sería necesario crear nada nuevo: el objetivo básico sería poner en contacto para favorecer la interacción. Por ello serían necesarios un equipo conjunto para coordinar, la posibilidad de trasvase de profesorado para actividades concretas en ambas direcciones, el uso de los nuevos sistemas de comunicación para crear redes de trabajo, etc. Este centro también podría poner en contacto a la Facultad con los procesos de formación permanente de los profesionales de la educación.

Después de la formación inicial debería iniciarse la etapa de formación de nuevos profesores.

Teníamos escrito en el 89 que, de alguna manera, esta etapa debería combinar la necesaria interacción entre la teoría y la práctica con la propuesta, ya vieja, del "cuarto año de prácticas", ampliándola y mejorándola. Ahora la debemos retomar por dos motivos importantes. El primero sería calificar el sentido de formación previa-básica-inicial de la licenciatura; el otro, la necesidad de una formación profesionalizadora que no se puede dar desde la universidad.

Fundamentalmente consistiría en el aprendizaje de la capacidad de análisis de la propia tarea y de las estrategias iniciales de todo trabajo.

Se debería estructurar, no obstante, como un proceso que facilitara la interacción entre:

- profesores en ejercicio
- alumnos
- Facultad (no sólo institucional; los profesores universitarios directamente)
- Administración educativa.

Se podrían crear grupos de trabajo -en los propios centros de recursos, centros de profesores, o similares- que facilitarían el debate en común de las experiencias. El "nuevo"(novel) asumiría la responsabilidad de su actuación, pero tendría el apoyo del grupo de trabajo. La participación en este grupo del director, del jefe de estudios o de un tutor del centro (de infantil, primaria o secundaria) -en el caso de las zonas rurales entendemos la zona como centro-, facilitaría una conexión constante, también, entre el profesorado en ejercicio y el profesorado de la Universidad que participara desde la facultad. Por lo tanto, fundamentalmente se trataría de procesos de reflexión. El objetivo sería llegar a elaborar una síntesis propia entre la formación de la licenciatura y la realidad profesional y práctica. Debería hablarse del papel de los inspectores en el caso de que se convirtieran en asesores pedagógicos. Su presencia como representantes de la Administración facilitaría el proceso organizativo.

El proceso de formación continuaría, aunque de otro modo, con la formación permanente. Actualmente la Universidad plantea sus centros de formación continua como un elemento de innovación del propio sistema universitario. El sistema educativo también tiene unas necesidades concretas y las puede resolver desde dentro, asumiendo la Administración el papel de formación (se tendría que analizar que significa y cuáles son sus implicaciones), o las puede resolver desde fuera, por ejemplo, la Universidad. Quedan soluciones de colaboración, que probablemente son las más económicas y las más efectivas. Este es un tema importante que requeriría mucho espacio. Sólo nos hemos referido a él para presentarlo como una parte, cada vez más importante, del proceso de formación indicado.

Hemos apuntado varias consideraciones y posibles propuestas. Quisieramos acabar confesando nuestra convicción de que nos falta un debate social de fondo sobre la perspectiva y la prospectiva de la educación para el siglo XXI. Si no lo hacemos, continuaremos poniendo remiendos y generando situaciones que después tenemos que resolver del modo que podemos. Como ejemplo, podríamos considerar si merece la pena continuar cubriendo la demanda de plazas universitarias con la masi-

ficación de la formación de maestros. Podríamos plantearnos también la inclusión en la formación de conocimiento personal de la figura del docente. ¿Los maestros formados en una especialidad deberán ejercer como maestros generalistas? ¿La formación de los maestros prevé la nueva "cultura" (quizá "modo de pensar") generada por los nuevos sistemas de comunicación? Los maestros que formamos ahora ¿podrán ejercer dentro de cinco años sin un "reciclaje"?

Hablamos de un tema vivo, y por ello nos aparecen muchos interrogantes. Creemos que no es malo, simplemente significa que tendríamos que hablar de ello todos juntos. El sistema público, con la Administración al frente, podría dar algún paso. Dejemos aquí la propuesta y pongámonos a andar, nosotros los primeros, por aquello del camino que se hace.

